

## Intention und Rezeption

### Nachträgliche Bemerkungen zum Mannheimer Gutachten

ULRICH ENGEL

Im folgenden werde ich versuchen, mich zu einigen kritischen Stellungnahmen zum Mannheimer Gutachten mit gebotener Nüchternheit zu äußern. Es wird gleichwohl nicht zu umgehen sein, daß mein Engagement gelegentlich die Diktion mitprägt.

Das Mannheimer Gutachten ist im Herbst 1977 erschienen. Zwei Monate später lagen erste Kritiken vor, kurz darauf weitere, allesamt keine Pflichtübungen, vielmehr Äußerungen von Leuten, die sich betroffen, herausgefordert fühlten: Autoren, Didaktikern, Lehrern, Verlegern. Es soll deutlich gesagt werden, daß wir uns derart schnelle und entschiedene Kritik gewünscht haben; und auch daß im wesentlichen die Punkte angesprochen wurden, die bei den Kritikern Anstoß erregt haben, halten wir für nützlich. Schließlich sollte man die folgenden Ausführungen nicht als Versuch einer Apologie verstehen; sie wollen Unklares präzisieren und, soweit möglich, Mißverständnisse beseitigen.

Ein fundamentales Mißverständnis scheint durch Titelei und Einleitung bedingt zu sein. Aus dem Umstand, daß der *Auftrag* zur Erstellung des Gutachtens vom Auswärtigen Amt erteilt wurde, sollte nicht geschlossen werden, daß dieses Gutachten ein behördenoffiziöses Dokument sei. Es gibt vielmehr die Meinung der zehn Gutachter wieder. Daß die Gutachter sich um Objektivität bemüht haben, wird von mehreren Kritikern betont; daß ihnen aber, wie anderen Menschen,

Irrtümer unterlaufen können, müßte ebenfalls konzidiert werden. Jedenfalls waren sich die Gutachter jederzeit im klaren darüber, daß dieser erste Anlauf noch Mängel enthalten würde; deshalb sind sie für Kritik und Vorschläge besonders dankbar.

Lehrbuchkritik ist im vergangenen Jahrzehnt zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion geworden. Den Gutachtern wird vorgeworfen, daß sie diese Diskussion nicht aufgenommen und ihr Vorhaben nicht in den Rahmen der fachbezogenen Forschung gestellt haben. Richtig. Nur: Diskutiert ist hier vieles nicht worden, was den Gutachtern dennoch wichtig schien. Soviel Enthaltsamkeit wurde geübt im Hinblick auf die *Adressaten*, denen das Gutachten zugeordnet war. Über den Adressatenkreis wurden im Gutachten, das ist spätestens jetzt deutlich geworden, keine zureichenden Angaben gemacht. So sei hier nachgeholt: das Mannheimer Gutachten wurde geschrieben in erster Linie für die (potentiellen) *Benutzer* von Lehrwerken, sodann für die Stellen, die über die Verwendung von Lehrwerken zu entscheiden haben. Das Gutachten wurde *nicht* geschrieben für Theoretiker, nicht für Fremdsprachendidaktiker, für Linguisten oder Vertreter anderer Disziplinen: solche Adressaten hätten mit Recht eine Auseinandersetzung mit dem neuesten Forschungsstand und Rekurs auf die einschlägige Literatur erwarten dürfen.

Aus der Adressatenorientiertheit erklären sich weitere von einigen Kritikern angesprochene Merkmale des Gutachtens.

Mehrfach wird moniert, daß die zugrundeliegende *sprachdidaktische Konzeption* nicht dargelegt worden sei. Es gibt in der Tat im Gutachten keine umfassenden „Grundsatzklärungen“. Wer aber das Gutachten aufmerksam und vollständig liest, wird dennoch leicht finden, worauf es den Gutachtern ankam. Überdies lassen die „Forderungen an Lehrwerke“ (im Gutachten S. 75 ff.) die Konzeption der Gutachter mindestens im Umriss erkennen. Ob dies für Zweck und Zielgruppe des Gutachtens ausreichend war, mag einmal dahingestellt bleiben. Aber aus dem Fehlen einer ausgeführten theoretischen Grundlegung auf Konzeptionslosigkeit zu schließen, wäre gar zu leichtfertig. Wer die Gutachter kennt und ihre Veröffentlichungen gelesen hat, weiß, daß sie die Forschung kennen und daraus Folgerungen gezogen haben, und einige Kritiker bestätigen dies ausdrücklich. Keinesfalls sollte auch, wer sich nicht zitiert findet, sich darum nicht gelesen fühlen. Die Tatsache indessen, daß einige Leser nach dem grundlegenden Konzept fragen, ist Grund genug, in künftigen Gutachten deutlicher zu formulieren.

Es ist wahrscheinlich, daß diese Zweifel am Vorliegen einer sprachdidaktischen Konzeption durch die Form der Liste der *Kriterien* mitbedingt sind. Zu dieser Kriterienliste wird viel Kritisches gesagt, und ein erheblicher Teil davon leuchtet unmittelbar ein. So sind zum Beispiel die Einträge zu den einzelnen Punkten uneinheitlich. Manche Bereiche sind unverhältnismäßig stark aufgegliedert, andere eher zu wenig. Hier kann sicherlich, teilweise auf Grund der eingegangenen Kritik, vieles verbessert werden. Schade nur, daß solche Kritik von außen uns nicht früher erreicht hat. Denn natürlich haben wir das Gespräch gesucht, haben wir die Liste der Kriterien zur Diskussion gestellt, mit der Veröffentlichung einer ersten Version im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1 (1975); damals war ausdrücklich um Kommentare gebeten worden. Aber für alle späteren Korrekturen der Liste war die Kommission ausschließlich auf ihre internen Diskussionen angewiesen.

Im Zusammenhang mit der Kriterienliste ist auch der Umfang der geprüften Materialien zu sehen. Mehrfach wird der Vorwurf erhoben, daß ein guter Teil der *Medien*, namentlich die auditiven und visuellen Medien, zu unrecht nicht geprüft worden sei. Die Gutachter haben sich zu diesem Verfahren nicht nur um der Zeitersparnis willen entschlossen. Mängel der literarischen Medien bleiben ja auch dann noch Mängel, wenn festgestellt wird, daß die übrigen Medien diese Mängel nicht enthalten. Natürlich machen die Unterrichtswerke, die verschiedenartige Medien anbieten, die Verwirklichung der erklärten Lernziele in der Regel von der Verwendung dieser Medien abhängig. Die Frage, ob solche Lehrwerke bei Beschränkung auf einen Teil der Medien angemessen beurteilt werden können, ist sicher nicht leicht zu beantworten. Die Gutachter haben das Problem gesehen, und sie wußten, daß das Gutachten an dieser Stelle defizitär sein würde. Man sollte allerdings das Defizit nicht größer machen, als es ist. So wird, wer das Gutachten (bes. S. 4 bis 8) nur einigermaßen sorgsam gelesen hat, uns nicht vorhalten, wir hätten die vorliegenden Tonbandprotokolle nicht gelesen. Wir haben es, wie dem Gutachten mühelos zu entnehmen ist, durchaus getan und waren also mit den Tonbandtexten sehr wohl vertraut. Das Defizit reduziert sich dann auf die phonische Umsetzung, auf Tonqualität, Aussprachestandard und dergleichen; dies glaubten wir verantworten zu können.

Die Kritiker stellen ferner *Gliederungsprinzipien* des Gutachtens in Frage, namentlich die „Trias“ Didaktik – Linguistik – Themenplanung. Ich meine, damit haben sie recht. Nur war die „Trias“ auch für die Gutachter nie sakrosankt. Daß die Didaktik eine zentrale Rolle einnehmen müsse, war nie strittig. Und es herrschte ständig Einvernehmen darüber, daß neben Linguistik und Themenplanung noch weitere Bereiche zu berücksichtigen seien. Solche Bereiche sind auch an verschiedenen Stellen in die Kriterienliste und somit in das Gutachten eingegangen. Uns schien es einfach praktisch, vor allem übersichtlich, unsere Aussagen über Lehrwerke unter den drei genannten Gesichtspunkten zu ordnen.

Tiefer greift die Frage nach der *Angemessenheit* unserer Kriterien, der Vorwurf, wir hätten Lehrwerke der fünfziger und sechziger Jahre mit Maßstäben der siebziger Jahre gemessen. Das haben wir getan. Und wie hätten wir anders verfahren sollen? Kriterien von gestern erlauben nur Aussagen darüber, was die Lehrwerke gestern getaugt hätten; dies widersprach unserem Auftrag und unserer Absicht. Daß sich mittlerweile Voraussetzungen und Erwartungen geändert haben, kann schließlich nicht einfach ignoriert werden. Es muß erlaubt sein zu fragen, was, mag es alt oder neu sein, den Maßstäben unserer Gegenwart standhält. Wenn sich bei solcher Prüfung ein Lehrwerk als veraltet erweist, so darf daraus nicht gefolgert werden, daß die Autoren unfähig wären, daß sie es *seinerzeit* falsch oder schlecht gemacht hätten; wohl aber soll damit gesagt sein, daß sie *heute* umdenken müssen. Im übrigen hat gerade das Mannheimer Gutachten gezeigt, daß hier differenziert gesehen werden muß, daß nicht einfach schlechter ist, was älter ist (sonst bräuchte man nicht mehr zu prüfen, sondern nur noch eine Rangliste gemäß der letzten bearbeiteten Auflage aufzustellen).

Man kann Angemessenheit in noch viel weiter reichendem Sinne in Zweifel ziehen. Alle Kritiker werfen uns vor, wir hätten die *Praxis* aus dem Gutachten ausgeklammert, wir hätten vor allem die Rolle des *Lehrers* nicht thematisiert und allem Anschein nach unterbewertet. Ein Gutachten, das sich auf die Lehrmaterialien beschränke, enthalte zwangsläufig schiefe, der Unterrichtswirklichkeit nicht entsprechende Urteile. Nun, wir haben Lehrer und Lehrpraxis draußen gelassen, bewußt und nach reiflicher Überlegung: weil wir nämlich der Ansicht sind – ganz im Gegensatz zu den Kritikern –, daß eben die Lehrerpersönlichkeit mit all ihren individuellen Zufälligkeiten das Gesamtbild verzerren müßte. Jeder weiß – und auch bei den Kritikern klingt dies an –, daß fähige Lehrer mit schlechten Lehrwerken beachtliche Unterrichtserfolge erzielen, daß andererseits hervorragende Lehrwerke in den falschen Händen ein Fiasko oft nicht verhindern können. Natürlich könnte man an systematische Unterrichtsversuche denken. Aber abgesehen davon, daß eine sehr große Zahl meist

mehrfähriger Versuche erforderlich wäre; abgesehen auch davon, daß zuverlässige Methoden für solche Versuche – bei konstanten Rahmenbedingungen und mit dem Ziel der Neutralisierung der Lehrerindividualität – noch gar nicht entwickelt sind: dieser immense Aufwand hätte nur minimalen Ertrag für das Gutachten erbracht. Unsere Frage lautete nicht, welche Schicksale die einzelnen Lehrwerke im Unterricht erleiden, sondern inwiefern sie für den Lehrer X geeignet seien. Diese Fragestellung machte es unumgänglich, Lehrer und Unterrichtspraxis aus dem Begutachtungsverfahren zu eliminieren. Offensichtlich ist dies im Gutachten selbst nicht deutlich genug formuliert worden, wie die einmütige Reaktion der Kritiker gezeigt hat.

Auch die *Schüler*, so liest man bei den Kritikern, seien stiefmütterlich behandelt worden. Und wiederum divergieren offenbar Absichten der Gutachter und Erwartungen der Kritiker erheblich. Zwar enthält schon die Kriterienliste eine Anzahl von entschieden lernerbezogenen Punkten, und darüber hinaus fragt das Gutachten immer wieder nach Adressatenorientiertheit, Motivation durch Lernelemente usw. Aber auch hier bleibt festzuhalten, daß die Schüler selbst nicht Gegenstand der Untersuchung waren. Sicher hätte man sich einen stärkeren, auch systematischeren Einbezug gesicherter Erkenntnisse der Schülerforschung gewünscht. Aber wenig ist hier gesichert, wenig von dem Gesicherten brauchbar. Schülertypologien etwa, die über die bekannten Parameter wie Alter, Vorkenntnisse, soziale Herkunft (ermittelt gewöhnlich aus dem Beruf des Vaters), Lernziel und wenige andere hinausgehen und sich auf zuverlässige Daten stützen können, sind erst in der Entwicklung begriffen. Und vorliegende Untersuchungen über die Stufen des Zielspracherwerbs sind mit so bedenklichen Mängeln behaftet, daß das Insistieren der Kritik auf den sogenannten Interimsprachen kaum mehr zu begreifen ist.

Es ist natürlich, daß im Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis auch die *Unterrichtsformen* diskutiert werden. Einige Kritiker konstatieren eine Vorliebe der Gutachter für bestimmte Formen kommunikativen Unterrichts. Diese un-



übersehbare Akzentuierung ist teilweise als Reaktion auf die herrschende Unterrichtspraxis zu verstehen. Gewiß wird im Gutachten immer wieder nach Möglichkeiten partnerbezogenen Unterrichts, nach Ansätzen zu Gruppenunterricht usw. gefragt. Aber es ging dabei nicht um eine grundsätzliche Höhererschätzung solcher gegenüber herkömmlichen Unterrichtsformen, sondern darum, daß verschiedene Formen zur Wahl gestellt werden, daß der Lehrer je nach Lernziel, Adressatengruppe u. a. *auswählen* kann. Im übrigen offenbart die Unterstellung, durch Akzentuierung des partnerbezogenen Unterrichts werde die Rolle des Lehrers eingeschränkt, ein Mißverständnis: gerade das Angebot von Alternativenbündeln stellt an Verantwortungsbewußtsein und Geschick des Lehrers besonders hohe Anforderungen. Nicht zuletzt hieraus läßt sich entnehmen, welche Bedeutung die Gutachter dem Lehrer im Spracherwerbsprozeß zumessen.

Auf *Linguistisches* gehen die Kritiker nur in wenigen Fällen ein, wohl weil die Schwerpunkte ihrer Tätigkeiten und Erfahrungen auf anderen Gebieten liegen. Daß, wie ein Kritiker meint, unter dem Stichwort „Grammatik“ nur vordergründig das geprüft würde, was von den Lehrbuchautoren explizit als grammatisch ausgewiesen werde; daß Phonik, Morphologie und Syntax „nur in zufälliger Auswahl“ überprüft worden seien: dies und Ähnliches erweist sich schon bei flüchtiger Lektüre des Gutachtens als unhaltbar. Ein anderer Vorwurf muß diskutiert werden. Die Gutachter, so wird gesagt, hätten kein Recht, der „traditionellen“ Grammatik die Eignung für den Fremdsprachenunterricht abzusprechen, weil sie selbst zugeben müßten, daß noch keine geeignete moderne Grammatik vorliege. Diese Einstellung scheint mir nun völlig unbegreiflich. Wenn es zutrifft, daß der traditionellen Grammatik eine große Zahl von Mängeln nachgewiesen worden ist, namentlich Widersprüche, Ungenauigkeiten, Lücken, etwa bei der Klassifizierung der Wörter, beim verbalen „Tempus“, im Bereich der Rektion, der Wortstellung usw. — und all diese Mängel werden ja nicht bestritten! —, dann kann man jetzt nicht einfach so tun, als ob man davon nichts wüßte und auch gar nichts zu wissen brauchte. Man kann also

nicht neue Lehrbücher schreiben und die alten Fehler wieder in sie einbauen. Man darf nicht nach der Devise „Ich weiß, daß es falsch ist; aber ich bin ja schließlich kein Linguist!“ das als fehlerhaft Erkannte fortschreiben, zumal in den — immerhin zahlreichen — Fällen, wo konkrete Verbesserungsvorschläge gemacht worden sind; und vornehmlich auf solche Stellen hat das Gutachten hingewiesen. Übrigens darf angemerkt werden, daß modernere Konzeptionen, die viele Fehler der traditionellen Grammatik vermeiden, durchaus, und zwar seit Jahren, erprobt worden sind.

Daß man die Einbeziehung der *Textwissenschaft* in das Gutachten vermißt, wird sicher nicht nur die Gutachter selbst, sondern auch manchen kritischen Leser überraschen. Natürlich fällt dieser Teilbereich in den Rahmen der Linguistik, wie überhaupt gefragt werden müßte, was denn das für eine Linguistik sei, die genau vor der Textschwelle haltmache. In Abschnitt 7 der Kriterienliste wird jedenfalls sehr detailliert auf die Beschaffenheit von Texten eingegangen; ich meine, daß damit Texttheorie, Textlinguistik i. e. S., Textsortenlinguistik und andere Disziplinen in gebührendem Maße berücksichtigt sind. Freilich sind die Befunde des Gutachtens hierzu teilweise recht unbefriedigend; es ist nicht zu bezweifeln, daß dies auch durch den Forschungsstand in einer noch recht jungen Teilwissenschaft bedingt ist.

Schließlich melden alle Kritiker Bedenken gegen das Verfahren der Gutachter im Bereich der *Themenplanung* an. Es muß dazu gesagt werden, daß dieser Komplex auch innerhalb der Kommission besonders lange und eingehend diskutiert wurde. Vielleicht haben wir hier wirklich etwas hohe Ansprüche gestellt; vielleicht wird uns mit recht vorgeworfen, daß Vermittlung eines mehr oder weniger abgerundeten „Deutschlandbildes“, Bewußtmachen von Konfliktfeldern u. ä. im allgemeinen nicht Aufgabe von Sprachlehrbüchern sein könne. Nur schließen sich eben die landeskundlichen Detailinformationen, die ein Lehrwerk in jedem Falle vermittelt, im Bewußtsein des Lernenden gewöhnlich von selbst zu einem „Deutschlandbild“ — besser im Sinne

des Gutachtens: einem Bild der deutschsprachigen Welt – zusammen; und wenn dieses Bild nicht der Wirklichkeit entspricht, dann muß dagegen Einspruch erhoben werden. Freilich bleibt die Schwierigkeit, daß der Lehrbuchautor zwangsläufig Landes-, Gesellschafts-, Kulturkunde zu betreiben hat und doch auf diesen Gebieten in der Regel Befriedigendes kaum von ihm erwartet werden darf. Auch die Gutachter hatten kein Patentrezept; aber das durfte sie nicht hindern zu sagen, daß das Dargebotene nicht nach ihrem Geschmack und teilweise einfach unzumutbar sei.

Auf die *Gutachter* selbst wird nur gelegentlich Bezug genommen. Es klingen Zweifel an, ob sie überhaupt Unterrichtserfahrung hätten, ob sie mit den Problemen der Fremdsprachendidaktik vertraut seien. Die Antwort fällt sehr leicht: Fast alle haben langjährige Praxis im Fremdsprachenunterricht; fast alle haben außerdem an Lehrwerken mitgearbeitet. Die Autoren des Mannheimer Gutachtens sind keine Schreibtischdidaktiker.

Die in diesem Heft abgedruckten kritischen Stel-

lungnahmen zum Mannheimer Gutachten haben eine gewisse Diskrepanz zwischen den Intentionen der Gutachter und der Rezeption durch Vertreter der Fachwelt aufgezeigt. Ich hoffe, diese Diskrepanz, die in erster Linie den Autoren des Gutachtens anzulasten ist, nunmehr um einiges verringert zu haben. Den Kritikern Reinhold Freudenstein, Ottmar Hertkorn, Helmut Heuer und Heinrich Erk, Lutz Götze und Gerhard Kaufmann ist zu danken für ihre Offenheit, für zahlreiche Hinweise auf Mängel des Gutachtens, für das Darlegen von Unklarheiten. Eine neue Kommission zur Prüfung von Lehrzwecken wird die hiermit gegebenen Anregungen aufgreifen und auswerten; wer künftig Lehrbücher prüft, wird sich mit diesen Beiträgen auseinandersetzen haben.

Vor allem aber ist zu wünschen, daß der durch Gutachten und Stellungnahmen eröffnete Dialog möglichst lebhaft und auf breiter Basis weitergeführt wird. Bisher war Lehrbuchkritik ein Geschäft relativ Weniger. Aber Konventikelbildung ist hier besonders schädlich. Angesprochen sind viele.